

Aproximación al español como lengua de instrucción
Approaches to Spanish as a language of instruction**Félix Villalba Martínez**

E.A "Agustina de Aragón" Móstoles

E-mail: maiteifelix@yahoo.es**Maite Hernández García**

E.A "Agustina de Aragón" Móstoles

E-mail: maiteifelix@yahoo.es**Resumen**

Para muchos niños y jóvenes inmigrantes el aprendizaje de una nueva lengua se extiende más allá del dominio de una competencia comunicativa general. Por estar escolarizados, necesitan aprender también, la lengua con la que se transmite el currículum y se regulan la práctica educativa. Es así como, para los niveles de educación obligatoria podemos hablar del español o de la L2 como lengua de instrucción (Li). Este concepto abarca cuatro ámbitos diferentes: el discurso del profesor, el currículum escolar, el uso de las diferentes destrezas en el aula y el tratamiento de los contenidos curriculares.

Palabras clave

L2 como lengua de instrucción, fines académicos, currículum escolar.

Abstract

From children and young immigrants perspective, the learning of a new language is more than a general communicative competence. Since they go to school, they also need to learn the language that transmits the curriculum and regulates educational practices. Thus, in the area of compulsory education we refer to Spanish or the L2 as the language of instruction (Li). This concept covers four separated scopes: the teachers' speech, the education curriculum, the use of the different skills in the classroom and the treatment of the curricular contents.

Key words

L2 as Language of Instruction, academic purposes, school curriculum, teacher talk.



A diferencia de lo que ocurre con los adultos, analizar los procesos de enseñanza - aprendizaje de lenguas por niños y jóvenes inmigrantes supone atender a la situación de escolarización en la que se encuentran.

Pese a todas las matizaciones que se puedan hacer sobre el proceso de aprendizaje de la L2 por inmigrantes, la mayor parte de los niños y jóvenes extranjeros alcanzan altos niveles de dominio de la lengua al cabo de un curso escolar, o como máximo de dos. Sin embargo, este dominio no es suficiente para seguir el proceso formativo general en una L2. Es decir, pese a conseguir comunicarse en la nueva lengua encuentran dificultades para responder a las exigencias que se plantean en la escuela (Collier, 1987)⁽¹⁾ Para explicar esta aparente contradicción se ha recurrido a explicaciones de tipo socioeconómico, cultural e, incluso, cognitivas pero sin aportar ningún modelo sólido y falseable. Frecuentemente, estas explicaciones esconden claros planteamientos discriminatorios al defender diferentes expectativas de éxito escolar en función de la procedencia de los estudiantes (mayores con niños de los países del Este que con magrebíes) sin atender a un análisis de las capacidades individuales (Efecto Pigmalión, Rosental y Jacobson, 1968)⁽²⁾.

A nuestro entender, la explicación puede estar relacionada con el propio contexto escolar y con el uso que en él se hace de la lengua. Porque, el lenguaje escolar, el de la educación, es específico de ese contexto (lenguaje institucionalizado), sirve para regular las interacciones, para acceder al currículum, para negociar las identidades, es decir, sirve para aprender (función heurística).

De este modo y de manera operativa, habría que hablar del español o de la L2 como lengua de instrucción (**eLi, L2/Li**) para referirnos a la lengua en la que se transmite el currículum en los diferentes niveles de la educación obligatoria. Concepto que, en el campo de la enseñanza de idiomas, forma parte de los fines específicos y en concreto de la enseñanza con fines académicos.

1. La escolarización de los jóvenes inmigrantes y los modelos de enseñanza/ aprendizaje de la L2

El modelo de escolarización que, salvo pequeñas variaciones *publicitarias*, se ha aplicado en nuestro país ha sido el de la inmersión lingüística ⁽³⁾ (total o estructurada) consistente en exponer directamente al estudiante a la L2 en todas las áreas educativas. Es decir, el alumno extranjero se incorpora a un grupo educativo ordinario según edad y trayectoria escolar previa. Se piensa que el contacto con los compañeros nativos ⁽⁴⁾ y lo significativo del contexto desencadenan o facilitan el aprendizaje de la L2.

1- La conclusión es que los alumnos que llegan con 5 a 7 años, tardan de uno a tres años en alcanzar un nivel similar a los nativos. Los que llegan con 8 a 11 de 2 a 5 años hasta alcanzar un 50 del percentil y los que llegan entre 12 y 15 de 6 a 8 años.

2- Las bajas expectativas de los padres frente al aprendizaje de los hijos o de los profesores con respecto a los alumnos... tienden a cumplirse pues provocan una disminución en el rendimiento del escolar por falta de estimulación. Este *fatalismo* del Efecto Pigmalión contrasta con el concepto de invulnerabilidad (*Invulnerability*) que se utiliza para referirse al éxito escolar que alcanzan los alumnos procedentes de situaciones aparentemente menos favorables para el aprendizaje (Alatorre y Padilla, 1995).

3- Destacamos el concepto inmersión por lo que supone de contacto directo con la L2 ya que, el de sumersión tiene más implicaciones que las propiamente escolares.

4- Utilizamos el término nativos para referirnos a hablantes de que tienen la L2 como Lm indistintamente de dónde hayan nacido.



En ocasiones, y dependiendo de las administraciones educativas (recursos de personal, número de estudiantes inmigrantes...), estas medidas pueden combinarse con programas de enseñanza de español a grupos reducidos de alumnos inmigrantes. También últimamente han entrado en funcionamiento programas basados en el aprendizaje previo de la lengua en aulas específicas (aulas de acogida, aulas temporales de atención lingüística...) con un diseño muy similar en todos los casos y unos resultados muy similares también.

En estos modelos de inmersión, en los que existe una exposición directa a la L2 en grupos de formación general, no siempre se garantiza (sobre todo en ESO, 12 -16 años) que el *input* al que se está expuesto sea significativo, esté adaptado o que se creen oportunidades reales de interacción (*output*).

Piénsese lo que puede ocurrir en un grupo de 25 jóvenes de 14 a 15 años (con diferentes niveles de motivación e interés) entre los que hay 5 ó 6 estudiantes extranjeros de distintas nacionalidades, lenguas maternas y trayectorias escolares. El profesor que tenga que impartir una asignatura a este grupo, si no cuenta con un apoyo y asesoramiento externo, tenderá a priorizar la atención al grupo mayoritario de clase. Hablará para este grupo utilizando un lenguaje pedagógico general adaptado al nivel educativo pero no al nivel de competencia en la L2 de los estudiantes extranjeros. Si por otra parte, se impone el trabajo individual y el silencio como condición idónea para el desarrollo de la clase, apenas se tendrán oportunidades reales de usar la nueva lengua en situaciones de aprendizaje.

Junto a esto y, en las mayorías de los casos, las limitaciones comunicativas en la L2 impedirán que el estudiante inmigrante siga con normalidad y con unas mínimas garantías de éxito el currículum de la escuela. Este primer fracaso escolar puede repercutir en la autoestima del aprendiz, y cuando se mantiene, en la falta de expectativas escolares. Si, además, existe la percepción (real o figurada) de un cierto rechazo social no es extraño que se reafirmen las solidaridades con el grupo cultural o nacional de procedencia. En este sentido, no hay más que observar lo que sucede durante los recreos en algunos centros educativos cuando los jóvenes extranjeros se agrupan por nacionalidades, sin apenas contacto con los españoles.

Por otra parte, el otro pilar de los programas de compensatoria, el de la instrucción formal en L2, tampoco resulta excesivamente efectivo. Los grupos de español pueden estar formados por alumnos de distintas edades y trayectorias escolares, también con distintos niveles de alfabetización e, incluso, con diferentes niveles de dominio de la lengua (5). La falta de un currículum de español, de materiales adaptados y, sobre todo, de una formación específica de los profesores encargados de estos grupos son algunas de las características de este tipo de programas.

Pero es cuando se manejan datos de fracaso escolar entre los estudiantes inmigrantes cuando advertimos la auténtica dimensión del problema y las limitaciones de los modelos de escolarización existentes. Menos del 30% de los alumnos inmigrantes alcanzan el título de graduado en ESO y sólo el 2% continúa estudios de bachillerato. Precisamente resultados (6) como estos serán los que sirvan de argumentación a las administraciones educativas

5- En algunos casos se ha incluido en dichos programas a jóvenes suramericanos o guineanos con español como lengua materna o como segunda lengua.

6- Resultados que se determinan en relación con el dominio de los contenidos y procedimientos de un currículum general, pero no, con el del aprendizaje de la lengua meta o con los niveles de instrucción y de escolarización de partida.



para considerar poco rentables los programas específicos con alumnos inmigrantes del mismo modo que ocurre en otros países (Gilborn y Gipps, 1996; García, 1991).

Según este análisis cabría interesarse por la experiencia de otros países y si existen otros modelos distintos al de inmersión.

En este sentido, fuera de nuestras fronteras el tratamiento educativo que se proporciona a los jóvenes inmigrantes se corresponde con dos modelos diferentes de actuación: monolingüe y bilingüe.

En el primero de estos modelos, se entiende que el inmigrante ha de aprender la lengua de la nueva sociedad con independencia del dominio y desarrollo de la materna. Se plantean programas de inmersión lingüística, como los que se aplican en España, en los que todas las materias del currículum escolar se imparten en la L2 en grupos con estudiantes nativos. Existen también clases complementarias de idioma y, ocasionalmente, de lengua y cultura materna fuera del horario lectivo. Muchas de las actuaciones inscritas en este modelo plantean un tratamiento *compensatorio* en el que se destacan las posibles carencias de los estudiantes. En algunos casos, los grupos de inmigrantes serán considerados como de necesidades educativas especiales, lo que les llevará a ser definidos como grupos de “aprendizaje con riesgo”, o de “recuperación” (7).

Una modalidad muy extendida en Europa con esta orientación son las clases de acogida en las que los niños reciben apoyo lingüístico a lo largo de un periodo de tiempo que varía de unos países a otros (de tres meses a un curso escolar). El objetivo que se persigue con estas actuaciones es que el alumno cuente con unos mínimos recursos comunicativos para incorporarse a un grupo ordinario e interactuar con los compañeros nativos. El problema de las clases de acogida es que muchas veces no tienen unos límites temporales precisos, tienden a ofrecer un tratamiento homogeneizador a todos los estudiantes y no siempre se favorece el contacto de los niños extranjeros con compañeros nativos (8).

El otro modelo, menos extendido, es el bilingüe en el que se propone que los nuevos aprendizajes escolares se realicen en la propia lengua materna de los aprendices. El más común de los programas bilingües es el denominado PBT o Programa Bilingüe de Transición (*Transitional Bilingual Education Program*), en el que los alumnos extranjeros son escolarizados en su LM, al tiempo que reciben clases de inglés. Tras tres o cuatro cursos escolares, se inicia la transición a las clases en inglés hasta que se incorporan con normalidad a grupos ordinarios con estudiantes americanos.

Las diferencias entre programas monolingües y bilingües son notables aunque, tal vez, uno de los aspectos más destacados sea el de la relación entre L2 y aprendizajes escolares. Los bilingües plantean la necesidad de que los aprendizajes escolares se realicen en la LM y que, paulatinamente, se vaya sustituyendo ésta por la L2. Al contrario, los modelos monolingües consideran un único nivel general de dominio lingüístico, por lo que propondrán el contacto directo con la L2 desde un primer momento.

7- En Cataluña, por ejemplo, funciona el programa de Marginados Sociales de Educación Compensatoria, dirigido a niños y niñas con “problemas de marginación social, especialmente árabes y gitanos”. Según sus responsables, en el programa se atiende a niños con escolarización deficiente motivada, por entre otras causas, por la matrícula tardía: niños escolarizados con más de 5 o 7 años que desconocen totalmente las lenguas oficiales de Cataluña. (Homs y Moliné, 1992).

8- Siguiendo este planteamiento, recientemente se han puesto en funcionamiento las denominadas Aulas de Enlace en Madrid. Al igual que ocurre con otras actuaciones similares no existe regulación precisa sobre el tiempo de permanencia en dichas aulas ni sobre los momentos dedicados al contacto con estudiantes nativos.



En España, si embargo, el debate entre educación bilingüe o monolingüe parece no tener mucho sentido, pues junto al número de inmigrantes y los recursos económicos destinados a la educación pública, existen otra serie de particularidades de distinta índole: administrativa, sociológica y pedagógica. A modo de ejemplo, sirvan algunas de las dificultades que Siguán *et al.* (1992) señalan sobre la presencia de niños extranjeros en los centros escolares:

La concentración de estos estudiantes en determinadas escuelas, a veces muy por encima de lo que sería aconsejable para no constituir guetos.

La diversidad de su origen que hace que en una misma escuela no todos los niños tengan la misma procedencia, lo que implica una gran variedad de lenguas maternas y culturas de origen, lo que imposibilita dar propuestas educativas uniformes.

Los diferentes momentos de incorporación de los niños a la escuela motivados por el momento de llegada al país.

Y con un profesorado poco preparado en lo que respecta a la enseñanza del español como lengua extranjera y a la educación intercultural.

Algo similar ocurre si lo que analizamos son modelos de enseñanza/ aprendizaje de la L2. Dos de los más extendidos en cuanto al número de programas en los que se aplican son el de enseñanza de lengua por contenidos (9) y el Modelo SIOP (Short y Echevarría, 1999) consistente en la observación de buenas prácticas de profesores. Estas como otras propuestas similares no siempre son fáciles de aplicar a la realidad española. Así, frente a modelos pedagógicos más interactivos y experienciales como son los que se aplican en EEUU, en España son frecuentes las clases monologadas y dirigidas con poca participación del estudiante, especialmente en E. Secundaria.

Una propuesta seria de enseñanza por contenidos, implicaría todas las áreas del currículum de forma que se pudiesen ir desarrollando a la par contenidos lingüísticos y curriculares. Es lo que ocurre, en algunos currículos americanos en los que se contempla un trabajo específico para cada área curricular. En lengua por ejemplo, se adapta el libro que los estudiantes deben leer al trimestre, en naturales el trabajo gira en torno a la observación y práctica en el laboratorio, en sociales se adaptan contenidos de historia y geografía (10).

Frente a estas prácticas, en la mayoría de los centros educativos españoles el libro de texto ocupa un papel de especial importancia. Un libro de texto en el que, por otra parte, las informaciones escritas representan más del 70% del total de recursos incluidos en el material.

Otro tanto puede decirse con modelos como el SIOP en los que se recogen una serie de buenas prácticas

9- En sus distintas versiones: Content-Based, Theme-based language instruction, Sheltered content courses, Adjunct or paired courses, Thematic or task-based instruction... (Crandall, 1998).

10- Un ejemplo sobre cómo compaginar enseñanza comunicativa de la L2 y contenidos escolares es el que proponen Short y Echevarría (1999) para la redacción de un trabajo escrito sobre la geografía de África. A los estudiantes se les dice que tienen que escribir una carta a un amigo describiendo la zona donde viven y explicando la forma en que se han adaptado a las características geográficas esa área: vestimenta, vivienda, alimentación, estilo de vida... Se les dice también, que incluyan el mayor número posible de detalles en sus descripciones.



Docentes de profesores que trabajan con estudiantes inmigrantes. Las recomendaciones que se hacen al profesor sobre cómo adaptar la propia actuación resultan difíciles de aplicar a la situación española.

Así por ejemplo, medidas como las siguientes serían inadecuadas en grupos en los que hay al mismo tiempo estudiantes nativos y extranjeros:

1. Mantener un ritmo natural de entonación.
2. Controlar el vocabulario y las estructuras gramaticales que se usan. Procurar reproducir los modelos de la L2.
3. Las estructuras lingüísticas que se usen deben servir para emplearse en otras situaciones.
4. Contemplar preguntas de respuestas simple (sí/ no)
5. Aceptar producciones simples en un primer momento a la espera de otras más amplias y complejas.
6. Utilizar ejemplos y sinónimos para facilitar el aprendizaje.
7. Utilizar palabras de frecuencia alta y presentar el léxico nuevo en estructuras familiares para los estudiantes.

En una situación como la anterior, por otra parte la más común en los centros españoles, el profesor encontrará difícil adaptar el *input* a los diferentes niveles de dominio de la lengua existentes en la clase. El discurso oral que genere tenderá a adaptarse más a las características del discurso pedagógico general (en ritmo, acento, léxico...) que al habla para extranjeros. Por último, no siempre la utilización de recursos específicos del habla del profesor (ejemplos, sinónimos, parafraseo...) resultará eficaz en el caso de estudiantes extranjeros.

Entonces, ¿qué se puede hacer para facilitar el aprendizaje de la L2 y el de los contenidos escolares? ¿Qué modelo de enseñanza podemos aplicar?

Baker plantea una interesante reflexión al hablar sobre la efectividad de los programas de inmersión:

La observación obvia de que a los niños se les debe enseñar en una lengua que entiendan no lleva necesariamente a la conclusión de que se les deba enseñar en la lengua que emplean en casa. Se les puede enseñar con éxito en la segunda lengua si la enseñanza se hace bien. La clave, al parecer, radica en asegurar que la segunda lengua y la asignatura se enseñen simultáneamente de modo que el contenido de la asignatura nunca vaya por delante de la lengua. (Baker y De Kanter, 1983:51, el subrayado es nuestro).

En principio resulta una idea atractiva hacer avanzar a la vez el aprendizaje de lengua y el de los contenidos escolares pero no resuelve las cuestiones que se planteaban más arriba. Por lo general, resulta difícil establecer una relación directa entre aprendizaje de lengua y contenidos escolares especialmente, si pensamos en la adquisición de una competencia comunicativa general de la L2. Nos encontraremos con chicos que, pese a poseer un dominio comunicativo aceptable de la nueva lengua, encuentran serias dificultades para acceder a los diferentes contenidos curriculares. Para explicar este hecho, se habla en unos casos de *deficiencias escolares previas* y en otros, de *deficiencias lingüísticas*. Curiosamente apenas se llega a precisar las áreas y contenidos de tales carencias y, cuando se hace, se utilizan apreciaciones subjetivas o instrumentos



elaborados para alumnos nativos.

2. Nivel de dominio de la L2

Si consideramos que el problema reside en un insuficiente dominio de la lengua, tendríamos que distinguir entre estudiantes bilingües, bilingües emergentes, bilingües equilibrados o semilingües (11). De forma que los mejores resultados escolares se darían entre estudiantes con mayor nivel de competencia en la L2. Es decir, el éxito escolar aumentaría en proporción directa al dominio que se posea de la nueva lengua o, en el caso de los nativos, de la materna. Sin embargo, los datos que se manejan referidos a estudiantes españoles demuestran que esta relación no se puede establecer y que el “fracaso escolar” hay que entenderlo como un fenómeno multicausal. Algo similar ocurre en cuanto a los estudiantes no nativos ya que, pese a haber nacido en el nuevo país, siguen presentando altos índices de fracaso académico.

Pero también, esta primera explicación nos obligaría a precisar los indicadores sobre los que establecemos dicha competencia. Así, y al igual que sucede en la LM, en la L2 se producirá un diferente desarrollo de las distintas destrezas lingüísticas. Se podrá tener una mayor habilidad en lectura que en escritura, e incluso en la primera, se leerán mejor determinados tipos de textos y grafías que otros. Del mismo modo, se podrá alcanzar un mayor dominio de la comprensión oral en situaciones comunicativas de la vida cotidiana (juegos, compras...) que en otras como las relacionadas con procesos académicos (escolares, universitarios).

Podríamos pensar que más que déficit lingüísticos de lo que se trata es de problemas de tipo cognitivo, de trayectorias escolares previas, o de nivel de conocimientos académicos. En el primer caso, parece estar comprobado que el bilingüismo favorece, o al menos no dificulta, un mayor desarrollo cognitivo de los sujetos. En este sentido, Bialystok (1991) refiere algunos ejemplos de problemas metalingüísticos, como el de la luna y el sol diseñado por Piaget, en los que los estudiantes bilingües muestran niveles más altos de competencia que los monolingües (12). Por tanto, salvo ocasiones concretas en las que se dan limitaciones específicas, como de memoria, no cabe atribuir a estos componentes cognitivos las posibles carencias lingüísticas. Sin embargo, en el caso de los inmigrantes se ha seguido insistiendo en las limitaciones de la inteligencia conceptual y de la capacidad de análisis lógico.

Pero tampoco son atribuibles a trayectorias escolares o a la dificultad de los contenidos curriculares, pues no todos los sujetos con condiciones similares consiguen iguales resultados académicos.

A nuestro entender, por encima de estos condicionantes existe uno que ejemplifica mejor las dificultades que surgen en la escolarización en una L2. Nos referimos a la dimensión heurística de la lengua y a su uso en contextos educativos (13). Geragana, una estudiante Búlgara de 15 años lo ilustra muy acertadamente:

11- Bilingüe emergente es el sujeto que desarrolla dos o más lenguas. Bilingüe equilibrado es el sujeto que habla con igual fluidez dos o más lenguas. Semilingüe hace referencia al sujeto que posee escaso dominio de las dos lenguas que habla.

12- En este problema se le dice al niño que se ha decidido llamar sol a la luna, y luna al sol. A continuación se le pregunta ¿Qué hay en el cielo cuando nos acostamos por la noche? La respuesta es el sol. También se le pregunta ¿Cómo estará el cielo? A lo que hay que responder, oscuro.

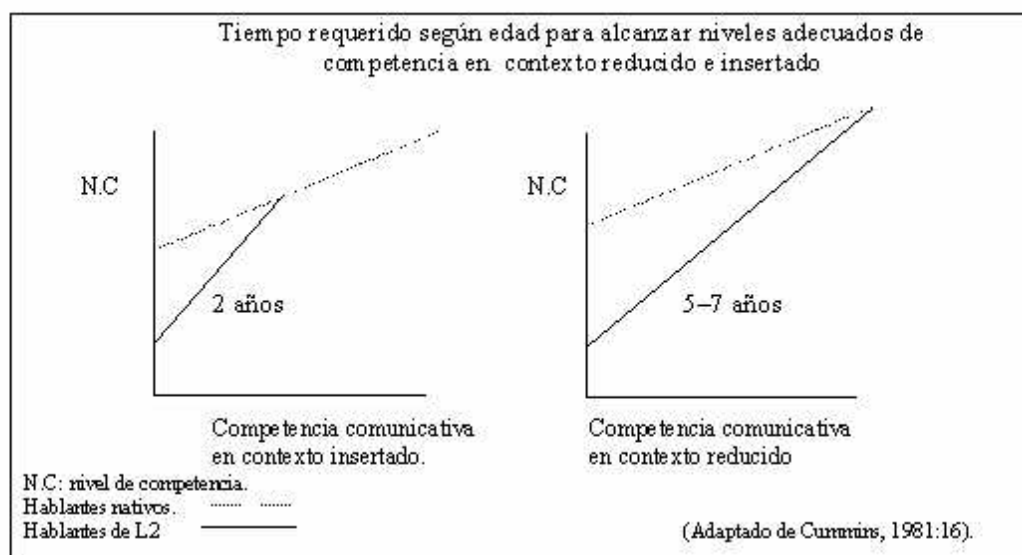
13- En palabras de Halliday (1982:10), “la (función) heurística emplea el lenguaje para aprender, para explorar la realidad: la función de “dime por qué”.



INV.- ¿Cómo ha sido el examen? ¿Te han puesto mapas?

EST.- Sí, climatogramas... mapas... de los ríos geográficos... montañas y... tenía que escribir los países, capitales, ríos... En los mapas todo bien... pero había dos climatogramas... no me salen bien... las preguntas donde tenía que explicar... tengo que explicar pero todavía no puedo...

En este sentido tendríamos que hablar de la lengua que se usa para pensar (Skutnabb-Kangas, 1981) Burner (1975) ya establece una distinción muy clara y útil al diferenciar entre una competencia comunicativa y otra competencia analítica relacionada con los procesos formativos donde se presentan conocimientos descontextualizados.



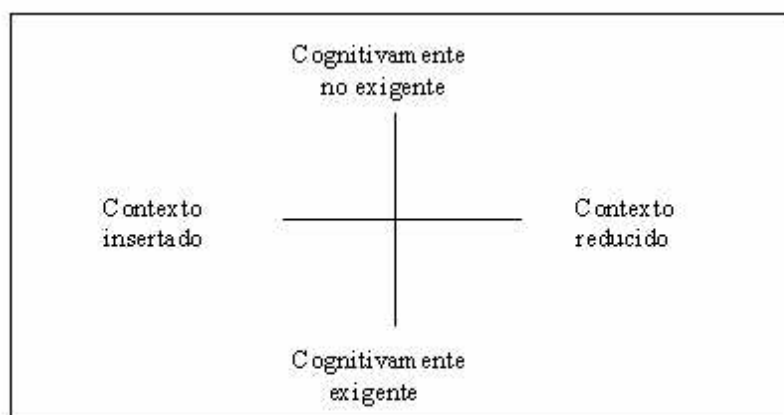
Adaptado de Cummins, 1984.



Cummins (1984) concreta esta distinción en términos de destrezas de modo que, según él, existen unas destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS, "Basic Interpersonal Communicative Skills") y una competencia lingüística cognitiva/ escolar (CALP, "Cognitive/ Academic Language Proficiency") De esta forma se podría explicar lo que ocurre con niños con aparente dominio de la L2 pero que fracasan en su proceso formativo por problemas lingüísticos.

Para explicar esta distinción Cummins diseña un modelo en el que se contemplan dos dimensiones comunicativas distintas. En la primera, se atiende a la cantidad de apoyo contextual disponible en la comunicación. Se hablaría de "comunicación insertada en contexto" cuando se cuenta con abundantes referentes contextuales y no verbales que facilitan la comunicación (p.ej. juegos infantiles) Por el contrario, en la "comunicación en contexto reducido" apenas existen apoyos no verbales o contextuales para la transmisión de significados (p. ej. hablar sobre la atención educativa a jóvenes inmigrantes).

La segunda dimensión es de carácter cognitivo y alude al nivel de conocimientos requeridos en la comunicación. De esta forma se diferencia entre comunicación "cognitivamente exigente" (la que se produce en un aula educativa) y "comunicación cognitivamente poco exigente" (en la mayoría de las interacciones de la vida cotidiana).



Tipo de apoyo contextual y grado de exigencia cognitiva en actividades comunicativas

(Cummins y Swain, 1998: 153)

Según este modelo, las destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS) suelen identificar un tipo de comunicación insertada en un contexto cognitivamente poco exigente. En tanto que la competencia lingüística escolar refleja un tipo de comunicación en un contexto reducido y con alto nivel de exigencia cognitiva (14).

14- Bialystok (1991) también propone un modelo similar para analizar los procesos metalingüísticos y su uso en las distintas destrezas. Esta autora distingue entre niveles de análisis y niveles de control de la lengua. Así, actividades como juicios sobre errores, sustitución de símbolos implicarían un alto control y un bajo análisis, al contrario de lo que supone segmentar un texto que es una actividad con altos niveles de análisis y control. Detectar errores es una actividad de bajo control y bajo análisis, pero corregir sentencias implica un nivel de análisis mayor.

De acuerdo con este planteamiento, mientras que la fluidez patente en la segunda lengua (competencia general) se alcanza con cierta independencia de la primera, en contextos reducidos y cognitivamente exigentes la competencia depende del desarrollo cognitivo que se haya alcanzado en cualquiera de las dos lenguas. Es decir, la competencia lingüística escolar sólo puede desarrollarse sobre conocimientos y procedimientos que el estudiante ya conoce o que aprende en la nueva lengua. En Educación Infantil y Primaria los nuevos aprendizajes se realizan en un contexto con abundantes apoyos contextuales (contexto insertado) En E. Secundaria al contrario, la presentación y adquisición de nuevos aprendizajes resulta más compleja pues en esta etapa aumentan las exigencias cognitivas de la comunicación a la par que disminuyen los apoyos contextuales (comunicación no insertada).

Según este modelo se puede explicar el éxito de los programas de enseñanza bilingüe para nativos en los que los aprendizajes escolares se presentan adaptándolos al nivel de competencia lingüística del grupo. Frente a esto, el modelo también sirve para explicar lo que sucede con los estudiantes inmigrantes cuando se les incorpora a grupos ordinarios de formación. Como se contempla un único nivel de conocimiento lingüístico se piensa que cuando el estudiante ha desarrollado una cierta capacidad comunicativa en la L2 (15) está preparado para seguir con normalidad su formación escolar. El desfase entre competencia general y competencia escolar se traduce en la imposibilidad de adecuarse a las exigencias comunicativas que surgen en el aula (síntesis, análisis, valoración, interpretación...) y acceder al currículum formativo.

De acuerdo con las aportaciones de Cummins y adaptando las propuestas del Marco Europeo de Referencia podríamos considerar una doble competencia en el dominio de la L2: la competencia comunicativa general y la competencia lingüística académica. La primera estaría relacionada con el uso de la lengua en situaciones sociales diversas de la vida cotidiana (16). La segunda, se relaciona exclusivamente con un ámbito personal en el que el individuo sigue un proceso formativo en una institución educativa del nuevo país. Es esta competencia académica la que el sujeto necesita activar para acceder al currículum de dicha institución y desarrollar actividades de aprendizaje en dicha lengua.

3. La L2 y los aprendizajes escolares: la lengua de instrucción

El lenguaje, como recurso básico de la instrucción, presenta una doble dimensión: como “mediador” didáctico que hace posible el desarrollo intelectual cognitivo de los alumnos y como organizador de las tareas de enseñanza/ aprendizaje. De forma que, se puede entender que la lengua que se utiliza en la escuela es específica de ese contexto institucional: existen unos fines comunicativos precisos, se produce un uso del lenguaje “convencional”, los participantes desempeñan unos roles sociales prefijados... Los eventos comunicativos que se producen en la clase se basan en un modelo “asimétrico” en el que uno de los participantes (el profesor) determina el inicio, mantenimiento y orientación de la comunicación e, incluso, establece el tipo de lenguaje que se debe

15- Capacidad que generalmente se mide atendiendo a la comprensión y expresión oral en interacciones con el profesor sobre temas cercanos y conocidos por el estudiante.

16- Lingüística para no confundirla con conocimientos escolares exclusivamente.



utilizar aunque pueda resultar desconocido para los demás (estudiantes) (Young, 1993) Muchos de los intercambios comunicativos que ocurren en la escuela sólo se pueden entender/ admitir en ese contexto, en otra situación comunicativa no serían tan aceptables. Por ejemplo, las expresiones que se utilizan para controlar la conversación del otro, o su grado de comprensión..., necesitan de una fuerte matización fuera de los centros escolares.

El profesor siempre puede hablar o interrumpir, utilizando un tipo de "registro lingüístico" especial que identifica y refuerza su propio rol social. El alumno debe esperar turno, estar atento a que se le conceda permiso para intervenir, preparar la intervención para que resulte oportuna y adecuada para evitar recriminaciones... Una parte importante de lo que el alumno hace consiste en captar la atención del docente para participar.

De este modo cabe considerar el lenguaje de la escuela (de la educación) como uno de los componentes básicos de la competencia lingüística académica. Y para los niveles de educación obligatoria se puede utilizar el concepto de lengua de instrucción (Li) entendiendo por tal:

...no... sólo el léxico, (sino)... el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas.

(Villalba y Hernández, 2005)

Por otra parte, el concepto de Li abarca cuatro ámbitos diferentes de la práctica pedagógica:

1. El discurso del profesor.
2. El currículum
3. El uso de las diferentes destrezas en el aula.
4. El tratamiento de los diferentes contenidos curriculares.

De estos cuatro ámbitos presentaremos una breve aproximación a los dos primeros de ellos.

3.1. El discurso del profesor: las explicaciones en una L2

La vertiente interactiva del lenguaje del aula ha sido estudiada, con cierta profusión, a partir del modelo IRE (iniciación/ indagación, respuesta, evaluación) Sin embargo, a lo largo de una sesión educativa, y especialmente en niveles superiores, hay momentos en los que dominan los monólogos de los profesores orientados a la



Explicación de contenidos. Hablamos así del discurso expositivo del profesor (DEP) como un tipo específico de discurso convencional e institucional (17).

Es precisamente en estos momentos, en los que el profesor se dirige al grupo de clase, cuando el estudiante inmigrante tendrá mayores dificultades lingüísticas para seguir este tipo de exposiciones (18).

Parece pues necesario que se diseñen programas y materiales específicos para instruir a los estudiantes en la comprensión del discurso del profesor. Si se decide emprender esta tarea habría que asumir dos supuestos básicos sobre DEP:

Primero, el nivel de variabilidad del discurso del profesor parece ser muy limitado por lo que se pueden identificar una serie de recursos y mecanismos discursivos comunes a este tipo de textos.

A modo de ejemplo, al analizar detenidamente este tipo de discurso nos encontramos con que está sujeto a unas claras restricciones estructurales y tipológicas. En estos niveles educativos, muchas de las explicaciones que da el profesor se relacionan con lecturas de los libros de texto de las distintas áreas y con procedimientos curriculares. Es decir, en ocasiones la explicación sigue a la lectura de un texto escrito por parte de los alumnos. El objetivo de estas explicaciones es aclarar o precisar los contenidos que hayan aparecido por lo que, formalmente está próxima al resumen.

EST.- (LEE: *En el Hemisferio Norte el desierto del Sahara (África) desierto de Arabia y una extensa zona del sureste de Asia y el desierto de () desiertos costeros de América del Norte. En el Hemisferio Sur, desiertos de Australia, África y América del Sur*

PRF.- *Bueno, vamos a ver, según lo que nos ha dicho Leticia// Vamos a ver. (19)*

En estos casos, la explicación reforzará las ideas centrales que hayan aparecido en la lectura con un léxico más sencillo y asequible. El alumno no debería esperar nuevas informaciones, sino aclaraciones sobre las que ya se han presentado.

Segundo, no todos los significados que transmiten en este tipo de discurso están en el propio texto. El receptor (oyente) reconstruye de forma activa y personal el texto activando un amplio conjunto de conocimientos diversos. Un ejemplo puede ser el papel que desempeña el conocimiento del modelo discursivo en la comprensión textual (20).

17- Basado en reglas y normas de una determinada institución social, por lo que su estructura puede estar casi completamente fijada o expresamente descrita (Van Dijk, 1992) Carácter convencional que, sin embargo, no implica igual nivel de conocimiento para todos los participantes, y menos aun para los extranjeros, ya que sólo se aprende tras un largo periodo de tiempo en contacto con el mismo (Valdés y Geoffrion-Vinci, 1998). También, como constructo cultural variará según concepciones pedagógicas y características lingüístico- culturales.

18- Para seguir una explicación se precisa no sólo una buena recepción auditiva, sino que habrá que atender también, a los componentes no verbales del discurso, habrá que activar un léxico general y específico del tema, será necesario estar atento y no distraerse y, además, tomar notas, subrayar, relacionar, identificar ideas...

19- Transcripciones procedentes de Villalba (2002).

20- Los profesores reproducimos un modelo discursivo que se corresponde con la denominada *secuencia expositiva* (Adam, 1992), de forma que en nuestras explicaciones subyace una estructura discursiva fija y, por tanto, reconocible. Es el modelo el que determina tanto la elección de unidades temáticas, como la ordenación y jerarquización de las mismas. Por ejemplo, la ordenación lógica de proposiciones en los textos expositivos es un recurso básico de coherencia, anterior a criterios semánticos.



Parece demostrado (21) que el conocimiento de la estructura discursiva facilita la comprensión en la medida en que contribuye a la formulación de predicciones e inferencias textuales. Estos conocimientos *textuales* o *discursivos* son aun más importantes, si cabe, en textos expositivos dado que la mayoría de las informaciones que aparecerán resultarán totalmente nuevas para el oyente.

En los tramos educativos que aquí se tratan, se produce una estructura discursiva bastante simple y con poca densidad proposicional. Una estructura en la que también, se antepone el principio de economía cognitiva al de economía comunicativa. Como resultado, es un discurso *machacón* y reiterativo en el que todos los movimientos discursivos se orientan a remarcar y aclarar las ideas presentadas.

Por último, el DEP como todo discurso oral se sirve de una serie de recursos metadiscursivos distribuidos a lo largo del mismo en un orden *predecible*. Su finalidad es proporcionar coherencia (global y local) al texto y ayudar a la comprensión textual.

Ejemplo de estos recursos puede ser:

Las perífrasis verbales (las proformas (22) y adverbios temporales que se utilizan en la presentación del tema):

Los tipos de energía que vamos a ver ahora...

Hoy vamos a dar los complementos del verbo...

¿Qué clima estamos dando?

Lo que habíamos estado viendo eran los avances...

o las repeticiones (-textuales, de insistencia, reformulativas- empleadas para mantener la cadena de referencia del discurso):

a Vamos a darle un nombre a ese complemento. Y este complemento le vamos a llamar...

Sin embargo, en el caso concreto de las repeticiones, se puede perder su valor aclarativo y referencial si se procesan por separado los segmentos que forman la reiteración. El no nativo entenderá que se trata de informaciones distintas con lo que, junto a la pérdida de la cadena referencial se producirá un mayor esfuerzo cognitivo.

Para trabajar estos recursos con estudiantes inmigrantes se pueden emplear las siguientes estrategias:

Prever la aparición de un nuevo segmento aclaratorio cuando se utilizan expresiones técnicas:

En la gráfica veis que la curva oscila mucho. Hasta aquí, arriba, abajo. Es una montaña...

Seleccionar la expresión más familiar o significativa. (diferencia - grande/ oscilación - fuerte)

Hay una fuerte oscilación (...) Una diferencia muy grande...

21- Diversos experimentos han demostrado la importancia de los esquemas de conocimiento en la comprensión y textual y, lo más importante para el tema que aquí se trata, cómo la instrucción en procedimientos macroestructurales aumenta la comprensión y el recuerdo de textos (León, ...)

22- (expresiones significativamente extensas).



Entender que existe una continuidad temática e informativa entre los diferentes segmentos de las reiteraciones:

bien en un movimiento rectilíneo. Rectilíneo como normalmente es el movimiento... El movimiento rectilíneo que nosotros...

En resumen, el estudiante extranjero debería familiarizarse con algunos de los recursos (preguntas retóricas, evaluativas...) y expresiones discursivas (marcas de inicio y fin de tema, de organización de la información...) que el profesor emplea habitualmente en sus exposiciones.

También, el profesor debería conocer algunos procedimientos y recursos que proporcionan mayor eficacia en la transmisión de informaciones orales.

3.2. El currículum

El currículum de L2 en estos contextos educativos tendría que contemplar un desarrollo equilibrado de los dos tipos de competencia a la que antes se aludía: competencia comunicativa general y competencia lingüística académica.

La primera de estas competencias permite la comunicación en los ámbitos personal y público de acuerdo a las convenciones y usos fijados en la comunidad de habla. La competencia comunicativa comprende un conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades sobre tres tipos de componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Es decir, se tiene en cuenta la lengua como sistema, las condiciones socioculturales de uso y el uso funcional de la misma en intercambios comunicativos.

La competencia académica incluye tanto contenidos referidos a conceptos del currículum, como una amplia variedad de destrezas y habilidades generales y de procedimientos específicos de las diferentes áreas. En este sentido, la lengua con fines académicos (competencia académica) requiere la preparación de actividades de enseñanza-aprendizaje que actúen en tres planos fundamentales: el de los contenidos lingüísticos, el de los procedimientos y habilidades y el de las estrategias de aprendizaje.

En resumen, el objetivo de currículum de este tipo consiste en proporcionar un dominio de la lengua que resulte eficaz a los cambios del contexto y a las exigencias cognitivas que se producirán en las diferentes situaciones de comunicación en las que se usará el nuevo idioma.

A modo de ejemplo, entre los objetivos generales que se podrían contemplar en un currículum así pueden estar:

1. Dotar al estudiante de una adecuada competencia comunicativa en español que le permita participar activamente en relaciones sociales frecuentes en su entorno.
2. Desarrollar una eficaz competencia académica en español que permita acceder a los contenidos de las distintas áreas curriculares y continuar el proceso formativo según los intereses personales.
3. Utilizar las destrezas comunicativas de acuerdo con las exigencias de la situación y el contexto.



1. Comprender la información global y específica de mensajes orales emitidos en español por profesores, compañeros, otros adultos..., utilizando dicha información con fines específicos
2. Desarrollar estrategias y procedimientos de estudio que puedan ser transferibles a otras situaciones de aprendizaje.
3. ...

En cuanto al aspecto formal del currículum se pueden presentar ambas competencias juntas o separadas de acuerdo al enfoque metodológico que se quiera aplicar. Es decir, se pueden relacionar del modo que avancen a la par, o presentarlas independientemente una de otra. Esta última posibilidad permite secuencias didácticas más abiertas en la medida en que es el propio profesor el que elige los contenidos de ambas competencias de acuerdo al grupo concreto de estudiantes.

El diseño de la competencia comunicativa general no resulta complejo pues responde al de cualquier currículum de idiomas salvo por la particularidad de que ha de adecuarse al modelo establecido en el contexto escolar (23).

Por el contrario, la competencia lingüística académica puede resultar algo más novedosa en cuanto a los contenidos que la conforman. A modo de ejemplo también, pueden contemplarse el Cuadro 1 de la página 16.

Contenidos que cuando se elaboren las respectivas programaciones habrá que adaptar según el niveles educativos al que se dirijan.

Un ejemplo de programación para Secundaria según esta orientación es el que se presenta en el Cuadro 2 de la página 17.

En resumen, entendemos que hablar de la lengua de instrucción sirve para encontrar soluciones eficaces a la escolarización de niños y jóvenes inmigrantes. Es una forma de contemplar las necesidades y exigencias de todos los actores directos que intervienen en la educación (la institución, el profesor y el estudiante) con las características del aprendizaje y uso de una L2.

Félix Villalba Martínez

E.A "Agustina de Aragón" Móstoles

E-mail: maiteifelix@yahoo.es

Maite Hernández García

E.A "Agustina de Aragón" Móstoles

E-mail: maiteifelix@yahoo.es

23- Se diferencia entre contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes. El problema para elaborar programaciones con estos criterios es definir el carácter que se le concede a los exponentes y nociones. Es decir, si son conceptos o procedimientos lo que influye directamente en la evaluación.



COMPETENCIA LINGÜÍSTICA
ACADÉMICAEDUCACIÓN PRIMARIA /
SECUNDARIA

Contenidos referidos a procedimientos

1. Adecuar la actuación a las rutinas y procedimientos de clase.
2. Solicitar ayuda a compañeros.
3. Participar activamente en la realización de trabajos colectivos.
4. Parafrasear lo dicho por otros compañeros o por el profesor.
5. Utilización de distintas técnicas de lectura: skimming, scanning y lectura extensiva.
6. Utilización de secciones concretas de los manuales o materiales de consulta para facilitar la comprensión de textos académicos: índice, resúmenes, glosarios...
7. Tomar apuntes y repasarlos.
8. Identificar las propias limitaciones y pedir ayuda a los demás.
9. Evaluar las tareas realizadas y los aprendizajes emprendidos.
10. Comparar y contrastar informaciones.
11. Definir, comparar y clasificar objetos y acciones utilizando vocabulario técnico y general.
12. Buscar ejemplos para entender el vocabulario técnico.
13. Utilizar el contexto para inferir significados.
14. Sintetizar, analizar y evaluar informaciones.
15. Confeccionar resúmenes y esquemas que sinteticen la información.
16. Manejar distintas fuentes de información para ampliar o preparar temas escolares.
17. Utilización del diccionario, de enciclopedias... para solventar problemas de significado léxico de términos generales o específicos.
18. Reproducción de las normas de composición escrita (título, espaciado, márgenes...)
19. Aplicación de técnicas de corrección y autocorrección para mejorar el rendimiento académico.
20. Utilizar diferentes convenciones gráficas (diagramas, tablas, gráficos...) de representación de conceptos curriculares.
21. Comprensión de mensajes orales y escritos relacionados con las actividades habituales del aula de referencia (instrucciones, enunciados, explicaciones...)

Cuadro 1: Hernández y Villalba, 2003



UNIDAD 6 De compras**EN ESTA UNIDAD VAMOS A...**

- ELEGIR UN REGALO PARA UN AMIGO O UNA AMIGA.

Competencia pragmática**1. Competencia funcional**

- Describir prendas de vestir: color, material, talla.
- Valorar y comparar cosas.
- Informarse sobre la existencia y el precio de prendas de vestir y calzado.
- Realizar compras de ropa y otras cosas.
- Hablar sobre lo que uno ha hecho ayer, el año pasado...
- Hablar de planes y proyectos.

2. Textos

- Etiquetas de ropa.
- Catálogos, anuncios de ofertas, folletos promocionales.
- Conversaciones informales.
- Textos informativos.
- Cuentos populares.
- Textos escolares.

Competencia lingüística**1. Competencia léxico-semántica**

- Léxico referido a ropa, calzado y objetos personales.
- Los colores.
- Léxico referido a material, forma, dibujos.
- Números cardinales de 100 en adelante.
- Adjetivos relativos al modo de vestir.

2. Competencia fonético-fonológica

- Pronunciación de [p] y [b].

3. Competencia ortográfica

- Grafemas correspondientes a [p] y [b]: p, b, v.

4. Competencia gramatical

- La comparación.
- El superlativo absoluto y relativo.
- Pretérito indefinido.
- Ir a + infinitivo.
- Marcadores temporales: *esta tarde / noche, el fin de semana próximo, el año / mes / la semana..., que viene, dentro de dos semanas, este verano...*

Competencia sociolingüística**Registro**

- Expresiones coloquiales para referirse al dinero: *pasta...*
- Expresiones juveniles para expresar cantidad: *mogollón de..., montón de...*
- Expresiones juveniles para referirse al fin de semana: *finde*.

Competencias generales**1. Conocimiento sociocultural**

- Las tallas de ropa y calzado.
- El dinero español.
- Formas habituales de pago en los comercios españoles.

2. Consciencia intercultural

- Diferencias y similitudes de las tallas de ropa y calzado en el país de origen del alumno y España.
- Diferencias y similitudes entre el comercio en el país de procedencia del estudiante y España.

Competencia lingüística académica

- Los adjetivos en textos literarios.
- España: fechas históricas y datos geográficos.
- La línea del tiempo.
- El resumen.
- **LOS VIAJES COMERCIALES EN LA EDAD MEDIA**
- Comparación de datos estadísticos. (CE)

- Interpretación de gráficas. (CE)
- Esquema de léxico. (CE)
- El diccionario personal. (CE)

CE: Cuaderno de Ejercicios.

Cuadro 2: Hernández y Villalba, 2006

Cuestiones para el debate.

1. ¿Quién debe intervenir en el diseño de los currículos de L2?
2. ¿Quién tiene que elaborar las adaptaciones de las distintas áreas de acuerdo a su presentación en una L2: el profesor o un equipo externo?
3. ¿Qué tipo de formación deberían recibir los docentes sobre la manera más eficaz de impartir sus asignaturas en una L2? ¿Sería una formación obligatoria u optativa?
4. ¿En las comunidades bilingües, en qué lengua se trabajarían los contenidos de la Li? ¿En la de la escuela? ¿En las dos?
5. ¿Qué áreas de investigación se podrían contemplar para desarrollar el concepto del Li?



Referencias bibliográficas

- ALATORRE, S. Y PADILLA, A. (1995) "Academic Invulnerability Among Mexican Americans: A Conceptual Framework" in *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 15, p. 1-14
- BAKER, C y DE KANTER, A. (1983): *Bilingual Education*, Lexington, Mass, Lexington Books.
- BIALYSTOK, E. y Cummins, J. (1991): "Language, cognition, and education of bilingual children" en Ellen Bialystok (edt.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press, pág. 222-232.
- COLLIER, V.P.(1987): "Age and rate adquisition of second language for academic purposes" en *TESOL Quarterly*, 23 (4): 617-641.
- CRANDALL, J. (1998) "Collaborate and Cooperate: Teacher Education for Integratin Language and Content Instruction" en *English Teachinf Forum*, 36:2-14
- CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevendon, Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. y Swain, M. (1998): *Bilingualism in educationaspects of theory, research and practice*. London : Longman.
- GARCÍA, E. (1991): *The education of linguistically and culturally diverse students: effective instructional practices*. Eric Document Reproduction Servie N° ED 338 099.
- GILBORN, D; GIPPS, C. (1996): *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. Londres, HMSO.
- HERNÁNDEZ, Mª.T. Y VILLALBA, F. (2003) *Informe: Propuesta de normativa sobre la enseñanza del español como L2 en E. Primaria y Secundaria*. Consejería de Educación C.A.R.M.
- HOMES, A y Moliné, E. (1992): "Desarrollo del Programa de Educación compensatoria del Departament d'Ensenyaments en las Escuelas de Catalunya" en Miquel Siguán (coord..) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*". Barcelona, Horsori, Pág. 7785
- PASTOR CESTEROS, S. (2006): "La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos". En Marcoele, nº II. *Revista de didáctica*
http://www.marcoele.com/num/2/0218f597f41043f02/contextos_academicos_Susana_Pastor.pdf
- SHORT, D. y Echevarría, J. (1999): *The sheltered instruction observation protocol: a tool for teacher researcher collaboration and professional development*. CREDE, Report nº.3
- SIGUÁN, M., Álvarez, A. y Cruz, C. (1992): *Educación intercultural y enseñanza aprendizaje del castellano como segunda lengua*. (material inédito)
- VILLALBA, (2002) *Comprensión del discurso expositivo del profesor por estudiantes nativos y no nativos*. Trabajo de investigación inédito, Universidad Antonio de Nebrija.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª. T. (2004) "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares" en Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coord..) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 1225-1258.



- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a. T. (2005) "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes" En L. Miquel y N. Sans (coord.) *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Colección *Expolingua*, Madrid, Fundación Actilibre.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a. T. (2006) *Español Segunda Lengua: Educación Secundaria*, Madrid, Anaya.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid, Ediciones Paidós MEC.

